

---

## Philippe et Françoise sont-ils mieux appréciés à l'école qu'Illyas et Yasmina ?

*Are Phillipe and Françoise more appreciated in school than Illyas and Yasmina?*

Iuliana Lunca Popa

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6573>

DOI : 10.4000/ree.6573

ISSN : 1954-3077

### Éditeur

Université de Nantes

### Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2016

### Référence électronique

Iuliana Lunca Popa, « Philippe et Françoise sont-ils mieux appréciés à l'école qu'Illyas et Yasmina ? », *Recherches en éducation* [En ligne], 26 | 2016, mis en ligne le 01 juin 2016, consulté le 12 juin 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/ree/6573> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6573>

---



*Recherches en éducation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

## Philippe et Françoise sont-ils mieux appréciés à l'école qu'Ilyas et Yasmina ?

Iuliana Lunca Popa<sup>1</sup>

### Résumé

*La problématique des inégalités à l'école nous ramène inévitablement à la question ethnique, question taboue et phénomène qualifié « d'invisible » en France, qui nécessite une démarche scientifique particulière, fondée sur le recours à des indicateurs indirects de l'origine ethnique des élèves tels que la consonance du nom/prénom, plutôt que de l'aborder de manière directe. Des technologies permettant l'assurance de l'anonymat et actionnant ainsi comme un paravent aux identités des élèves constituent un élément susceptible de briser la relation classique maître-élève. Compte tenu de ces nouvelles conditions de travail et d'apprentissages apportées par l'utilisation des technologies, les représentations des enseignants à l'égard des performances des élèves changent-elles ? Est-ce que les éventuels changements des représentations à l'égard des performances des élèves sont dus à l'origine ethnique supposée de l'élève ?*

Des études sur l'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968) montrent que les élèves ont tendance à se conformer aux attentes des enseignants. Mais, lorsque les enseignants élaborent des attentes concernant les performances scolaires de leurs élèves, ils prennent souvent en compte des éléments (tels que le genre, l'origine ethnique, la classe socio-économique) qui ne se situent pas en relation directe avec les performances scolaires. Face à leurs élèves, les enseignants recourent toujours à des perceptions et des représentations qui les amènent à catégoriser ces élèves. Ils ont une image de chaque élève qui leur permet de classer les élèves dans des catégories, avant de simplifier le processus de jugement et de notation. Par conséquent, les élèves gardent une place dans la hiérarchie de la classe selon les attentes des enseignants et non selon leurs vraies performances.

Avec ce phénomène, la discrimination des élèves à l'école reste toujours une question d'actualité. La possibilité que l'enseignant soit à l'origine d'un traitement inégalitaire est attestée par des recherches (Crocker & Major, 1989) qui montrent une réussite moins bonne pour les élèves appartenant à des classes sociales défavorisées (par exemple, les enfants d'étrangers, les enfants d'origine modeste).

Parmi les facteurs qui interviennent dans la genèse des inégalités de réussite à l'école, l'importance du contexte scolaire est aujourd'hui avérée (Bressoux, 1994 ; Duru-Bellat, 2003, Suchaut, 2004). Selon Suchaut (2004), 13% des différences entre les résultats des élèves du primaire sont dues à l'enseignant. Ce qui nous amène à nous rendre compte du rôle potentiel que l'enseignant peut jouer sur les performances des élèves. Le savoir académique, le savoir-faire ou le savoir-être de l'enseignant exercent une certaine influence sur les futures performances de l'enfant.

Au niveau de facteurs individuels, l'examen des travaux traitant de l'effet Pygmalion montre bien que des caractéristiques telles que l'intelligence mesurée par des tests de QI (Rosenthal & Jacobson, 1968), le genre (Tiedemann, 2000 ; Bressoux & Pansu, 2001), la classe socioéconomique (Darley & Gross, 1983) ou encore, l'origine ethnique de l'élève (Bae et al., 2008) déterminent la représentation de l'élève par l'enseignant, les attentes de l'enseignant, concernant l'élève et implicitement sa performance.

---

<sup>1</sup> Post-doctorante, Laboratoire École, Mutations, Apprentissage (EMA), Université de Cergy-Pontoise.

Des dispositifs, reposant sur la mise en contact des groupes ou la création d'objectifs communs, ont été mis en place dans le but de diminuer les effets de la stigmatisation et de la discrimination (Blanton et al., 2000 ; Aronson, 2002). Une de ces stratégies avec des conséquences bénéfiques pour les élèves est le changement de contexte.

Avec les TICE, on trouve un élément susceptible de briser la relation classique maître-élève et de contrecarrer l'effet des représentations sur les performances. Nous proposons d'introduire une plateforme d'enseignement à distance (la plateforme Espace) qui permet d'assurer l'anonymat des participants et de favoriser l'implication dans l'activité pour les élèves touchés par le stéréotype de « faible » (selon les représentations de leurs enseignants). Dans ce cas, la plateforme fonctionne comme un paravent, en cachant les identités des élèves et leur permettant de s'exprimer sans les contraintes d'une participation en présentiel (inhibition, peur de commettre des erreurs).

Que se passe-t-il si l'on masque l'identité de l'élève à l'enseignant ? Lorsque l'enseignant travaille avec les élèves sans savoir exactement qui ils sont, produit-il les mêmes jugements ?

Nous faisons l'hypothèse qu'un travail collaboratif à distance et dans une condition d'anonymat, réduit les effets produits par l'attribution des statuts stéréotypes aux élèves.

Dans un premier temps, nous cherchons d'éventuels changements de représentations des enseignants à l'égard des performances scolaires des élèves lors d'un travail collaboratif et anonyme à l'aide des TICE. Ainsi, les enseignants se trouvent dans la situation d'apprécier les performances des élèves sans avoir accès à des informations directement liées aux identités des élèves (genre, origine ethnique, origine sociale, etc.).

Dans un deuxième temps, nous nous interrogeons sur les facteurs qui pourraient expliquer le changement des représentations de l'enseignant à l'égard des performances de l'élève. Est-ce que les éventuels changements des représentations à l'égard des performances des élèves pourraient être dus aux différents éléments (tels que le genre, l'origine ethnique, etc.) pris en compte par les enseignants lors de l'appréciation des performances des élèves ?

Dans cet article nous nous intéressons plus précisément à l'origine ethnique de l'élève comme caractéristique susceptible d'influencer, à travers les représentations de l'enseignant, ses performances. Est-ce que les éventuels changements des représentations à l'égard des performances des élèves sont dus à l'origine ethnique de l'élève ?

## 1. Le nom et/ou le prénom comme marqueur(s) des inégalités

La question ethnique reste une question taboue et un phénomène qualifié « d'invisible » en France (Felouzis et al., 2002). D'ailleurs, la Constitution française pose le principe général de l'interdiction de toute discrimination (race, religion, etc.), principe qui « assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion » (Constitution de 1958, article 2, alinéa 1). La loi du 6 janvier 1978 interdit de conserver de manière informatisée, sans l'accord de l'intéressé, des données nominatives envoyant aux « *origines raciales, opinions politiques, philosophiques ou religieuses ou les appartenances syndicales des personnes* ». Afin de garantir le respect de la réglementation sur ces données « sensibles », une Commission nationale de l'informatique et des libertés (CNIL) voit son apparition, ayant comme mission la protection des données personnelles, y compris l'origine ethnique de la personne. Avec toutes ces réglementations, l'accès à des informations concernant l'origine ethnique d'une personne devient extrêmement difficile. Même si les choses semblent avoir évolué ces dernières années, aborder cette question nécessite une démarche scientifique particulière, fondée sur le recours à des indicateurs indirects de l'origine ethnique, plutôt que de l'aborder de manière directe.

L'un de ces indicateurs, d'ailleurs assez puissant, est représenté par le nom ou/et le prénom qui marque l'origine culturelle, nationale et parfois l'appartenance religieuse de la personne.

Besnard et Desplanques (1987) abordent la charge symbolique, de point de vue social et culturel, d'un prénom. Pour les familles d'immigrés, le prénom garde le lien avec l'origine culturelle, nationale et l'appartenance religieuse de celui qui le porte. Des prénoms tels que Mohamed, Illyas, Youssef, indiquent clairement l'origine musulmane de leur porteur, car ces prénoms sont employés exclusivement par des familles musulmanes. D'autres prénoms assez spécifiques sont ceux d'origine turque. De prénoms tels que Ismail, Yaqot, Yasmin, Yusuf sont rarement utilisés par d'autres populations que celle d'origine turque. D'autres catégories des prénoms, qui donnent une indication sur l'origine ethnique de son porteur, sont celles des prénoms employés en Afrique ou Asie.

Le prénom n'indique pas toujours la vraie origine ethnique d'une personne, ce qui constitue une limite importante de cet indicateur. C'est le cas des prénoms chrétiens, adoptés par des populations chrétiennes de l'Afrique, ou encore des prénoms exotiques qui commencent, selon une tendance récente, à être porté par des personnes qui n'ont guère d'origines étrangères. Cependant, le nombre de personnes d'origine étrangère, qui participent à des études à visée ethnique, est en général sous-estimé (Felouzis et al., 2002).

#### ■ **Point de vue des économistes**

La plupart des travaux qui traitent d'une manière indirecte la discrimination ethnique ont été menés dans le domaine économique et visent la discrimination à l'embauche (Cédiey & Foroni, 2007 ; Duguet et al., 2010).

Les économistes se sont rendu compte que la discrimination basée sur l'origine ethnique n'est pas facile à dévoiler, surtout quand les données sont constituées par les réponses des personnes interviewées sur cette question. Cette discrimination, manifestée lors de l'embauche, se traduit soit par une aversion que l'employeur montre envers certaines catégories sociodémographiques (Becker, 1957), soit par une évaluation imparfaite du potentiel du candidat, fondée non seulement sur l'expérience professionnelle du candidat et ses diplômes, mais aussi sur des croyances à l'égard du groupe sociodémographique auquel le candidat appartient (Phelps, 1972). Les déclarations de l'employeur, soumises à des contraintes légales (par exemple le fait que la discrimination au travail est illégale) ne permettent pas aux chercheurs d'obtenir de vraies réponses qui pourraient leur permettre de lever le voile et d'éclaircir la question de la discrimination à l'embauche.

Les déclarations des salariés ne sont pas non plus « crédibles », car elles ne détiennent pas d'informations sur les candidatures des autres concurrents. De plus, les données accessibles aux chercheurs ne concernent que les salariés, les candidatures rejetées ne faisant pas l'objet de l'étude.

Pour pallier ce manque d'objectivité et avoir accès à des données fiables, les économistes introduisent des méthodes de collecte de données basées sur des expériences contrôlées (Petit, 2004) qui utilisent le nom comme indicateur de l'origine. Le *testing*, la méthode de quotas ou encore le CV anonyme constituent des moyens auxquels les chercheurs en économie ont fait appel pour dévoiler la face cachée de la discrimination et lutter contre ce fléau. Par ces méthodes, les chercheurs ont la possibilité de comparer des individus de même niveau mais avec des caractéristiques qui donnent un aperçu de leurs origines ethniques. Le plus souvent, on compare l'accès au travail pour des personnes d'origine étrangère et des personnes autochtones.

Dans une étude dirigée par Bataille (1997) on attire l'attention sur le nombre élevé de refus des candidatures des jeunes ayant un nom à consonance maghrébine ou le nombre d'absences de réponses pour cette catégorie.

Une enquête par *testing* réalisée en 2006 (Cédiey & Foroni, 2007) dresse un bilan de la discrimination des jeunes Français d'origine maghrébine ou noire africaine. Les résultats montrent que les employeurs manifestent une préférence pour les candidats ayant une origine française ancienne (Français-es de naissance) par rapport aux candidats d'origine maghrébine ou noire africaine. De plus, les chercheurs soulignent une discrimination plus importante pour les candidats d'origine noire africaine que pour les Maghrébins. Notons que la discrimination se manifeste dès l'envoi des candidatures, bon nombre de candidats maghrébins et d'origine noire africaine n'arrivant pas à passer l'entretien.

Les travaux de Duguet et al. (2010) mettent en exergue la discrimination à l'embauche des jeunes issus de l'émigration. Les chercheurs construisent quatre candidatures à l'aide des noms ayant différentes consonances, tout en gardant les caractéristiques communes pour tous les candidats. Les candidats deviennent ainsi des candidats de nationalité marocaine avec un nom et un prénom à consonance marocaine, de nationalité française, mais avec un nom et prénom à consonance marocaine, de nationalité française avec un prénom à consonance française et un nom à consonance marocaine, de nationalité française avec un nom et un prénom à consonance française. Les résultats de cette étude montrent que les jeunes de nationalité française avec des noms et prénoms à consonance française ont plus de chances d'obtenir un entretien que les jeunes de nationalité ou d'origine marocaine. Avoir un prénom à consonance marocaine garantit plus de chances à l'embauche qu'avoir un nom à consonance marocaine.

#### ■ **Point de vue des sociologues**

En sociologie de l'éducation, les chercheurs utilisent des listes de noms ou/et de prénoms pour classer les individus dans des catégories de « consonance » (Simon & Clément, 2006).

Une enquête par questionnaire (Tournier, 1997) réalisée auprès des lycéens et de leurs parents montre que le type de l'école choisie par les parents est influencé par des facteurs socioculturels et idéologiques. L'école privée offre l'image « *d'un univers protégé de l'immigration, en clair d'une école qui permet d'éviter les petits Arabes* » (p.574). Dans les écoles privées, l'accès aux listes des élèves inscrits permet aux parents de repérer les élèves d'origine étrangère et de faire leurs choix en fonction du nombre des noms à consonance étrangère.

Un article paru dans *Le Monde de l'éducation* en 1991 restitue le témoignage d'un directeur d'école privée qui reconnaît qu'il avait procédé à une sélection des dossiers afin d'écarter les Maghrébins. Il explique avoir agi de cette manière, car les parents ne souhaitent pas voir beaucoup de noms étrangers sur les listes d'élèves.

Dans une recherche sur la ségrégation au collège (Felouzis et al., 2002), les chercheurs sont amenés à prendre en compte les prénoms des élèves afin de définir deux catégories (autochtones et allochtones) qui leur permettent ensuite de mettre en évidence la construction de la ségrégation au collège.

Jobard et Novanén (2007) réalisent des analyses de jugements rendus par un tribunal pour des individus classés dans des catégories de « consonance ». Les prénoms des personnes soumises au jugement du tribunal constituent des signaux qui permettent aux chercheurs de créer des classes comme les « Maghrébins », « Africains » et « originaires de DOM » afin de mettre en évidence de traitements différenciés, selon l'appartenance ethnique.

## ■ **2. Méthodologie**

Nous avons opté pour une expérimentation présentée aux enseignants, dès le début, comme une expérimentation sur l'effet Pygmalion. Le but de cette expérimentation est de sensibiliser les enseignants au fait qu'ils pourraient avoir, à travers leurs attentes, une influence sur les performances des élèves. Le travail dans un nouveau contexte proposé (une plateforme

d'enseignement à distance assurant l'anonymat des élèves) est l'opportunité d'observer si, à la suite de ce travail, ils gardent les mêmes représentations à l'égard des performances des élèves comme dans une situation « présentielle », ou ils se forgent d'autres représentations.

### ■ **Échantillon**

La population visée pour réaliser cette étude concerne les élèves du primaire et leurs enseignants. Parce que l'étude suppose un travail qui demande une certaine maîtrise de l'écriture, la population a été ciblée autour des élèves de CM. L'échantillon compte six enseignants et 84 élèves du primaire. La répartition par classe correspond à une classe de CM1, une classe de CM1-CM2 et sept classes de CM2.

### ■ **Procédure expérimentale**

#### *Classement initial*

Dans un premier temps, les enseignants ont été invités à fournir un premier classement des élèves (sous la forme d'une hiérarchie de la classe). Ce classement est construit à partir de leurs représentations à l'égard des performances de chaque élève, dans une matière qui fournira les contenus pour le travail collaboratif sur la plateforme.

#### *Constitution des groupes de travail*

La hiérarchie réalisée par chaque enseignant nous a servi ensuite à la création des groupes de travail sur la plateforme. Chaque groupe est composé de sept élèves selon le critère de l'hétérogénéité (on retrouve dans chaque groupe un « bon », un « moyen », un « faible », etc.). Ainsi, chaque élève du groupe occupe une position sur une échelle en 7 points, allant de 7 (très bon) jusqu'à 1 (très faible).

#### *Travail collaboratif*

Un travail collaboratif a été prévu pendant trois semaines en raison d'une heure par semaine pour chaque groupe. Des scénarios pédagogiques ont été élaborés en commun avec les enseignants, pour des disciplines comme la lecture et la compréhension des textes, la grammaire.

Ensuite, nous avons proposé un travail collaboratif sur les Tchats de la plateforme E-space, un outil détenu par l'Université de Cergy-Pontoise. Cette plateforme offre la condition à travailler en anonymat. Chaque élève travaille sur la plateforme en utilisant un pseudonyme et pas son vrai nom. Les pseudonymes utilisés sont des noms de villes françaises (ex. Paris, Nice). Les élèves restent ainsi anonymes pour l'enseignant qui connaît seulement leurs pseudonymes et pas leurs vrais noms et prénoms. Par cette condition, on élimine la possibilité pour l'enseignant de faire une appréciation finale suivie par une hiérarchie finale en prenant en compte le nom/prénom de l'élève et donc, ce qu'il connaît déjà comme performance de chaque élève. L'idée est de rendre l'évaluation plus objective en éliminant la représentation de l'enseignant qu'il a faite sur chaque élève pourquoi pas à partir de l'origine ethnique de l'élève.

Des consignes pour garder l'anonymat ont été données aux enfants. Nous avons présenté l'expérimentation comme une compétition entre des villes françaises, avec le but d'obtenir, à la fin, un classement. Celles qui comptent sont les villes et pas les enfants qui se cachent derrière les pseudonymes.

Des fiches pratiques ont été mises à disposition des élèves avec la consigne de les travailler sur les Tchats de la plateforme. De plus, les élèves ont la possibilité de demander l'aide aux autres et d'aider les autres quand ils sont sollicités. Le rôle de l'enseignant est d'accompagner les élèves pendant les séances de travail, les inciter à communiquer entre eux et poser des questions supplémentaires leur permettant d'apprécier le niveau de chaque enfant.

#### *Classement final*

À la fin des activités, nous avons demandé aux enseignants de procéder à une deuxième appréciation des performances, cette fois à partir de pseudonymes des élèves.

#### *Variables*

Afin de tester l'hypothèse et analyser les résultats obtenus, nous avons considéré comme



variable indépendante l'origine ethnique de l'élève. La constitution française interdisant toute discrimination (y compris celle basée sur l'origine ethnique), il nous a été impossible d'accéder de manière directe à cette variable. Motif pour lequel nous avons fait recours à l'indicateur représenté par la consonance du nom de l'élève. La variable dépendante est constituée par les représentations des enseignants à l'égard des performances des élèves. Comme indicateur pour cette variable, nous avons utilisé les appréciations des élèves fournies par les enseignants, « avant » et « après » le travail collaboratif et anonyme. À partir de cette variable, nous avons créé deux autres variables :

- la variable « évolution des représentations » : l'indicateur de cette variable est représenté par le changement (positif, négatif et pas de changement) des représentations des enseignants à la suite du travail collaboratif et anonyme ;
- la variable « catégories d'évolutions » : l'indicateur de cette variable est représenté par la « différence » entre les appréciations des performances des élèves « après » le travail collaboratif et celles « avant » le travail collaboratif. Un écart d'un point entre les deux appréciations a été considéré comme une hausse/baisse faible. Par exemple, un élève apprécié comme « bon » (6 sur l'échelle de 7) après le travail sur la plateforme, lorsqu'il était, selon la représentation de l'enseignant, « très bon » (7 sur l'échelle de 7) avant ce travail, se retrouve en « faible baisse ». Un écart supérieur à 1 est considéré comme une hausse/baisse forte.

### 3. Résultats

Nous avons analysé les données correspondantes aux appréciations de 84 élèves, fournies par les six enseignants qui ont participé à l'expérimentation. La répartition selon l'origine supposée de l'élève est respectivement de 36 élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère et de 48 élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine française.

Dans un premier temps, nous avons procédé à un traitement à plat des données *appréciations*. Une différence entre les appréciations *avant* et les appréciations *après*, pour chaque élève, nous a permis de tracer l'évolution des appréciations des élèves, faites par les enseignants. Nous résumons les évolutions des opinions dans le tableau suivant (tableau 1).

Tableau 1 - Évolution des jugements-enseignants  
(en nombre d'élèves sur le total de 84 élèves)

Évolution positive		Pas d'évolution			Évolution négative	
En forte hausse	En faible hausse	Stable en bonne opinion	Stable en moyenne opinion	Stable en basse opinion	En forte baisse	En faible baisse
16	14	15	0	8	16	15
30		23			31	

Sur les 84 élèves évalués, 16 élèves (16/30) sont en forte hausse, 14 élèves (14/30) sont en faible hausse, huit élèves (16/31) sont en forte baisse et 15 (15/31) sont en faible baisse. Parmi les 23 élèves pour lesquels il n'existe pas une évolution des appréciations, 15 élèves (15/23) sont stables en *bonne opinion*, aucun n'est stable en *moyenne opinion* et huit (8/23) sont stables en *basse opinion*.

Selon les résultats du traitement à plat, seulement 23 élèves (27,38%), parmi les 84 élèves qui ont participé à l'expérimentation, sont perçus par leurs enseignants comme « stables » au niveau de leurs performances. Pour les autres 61 élèves, les représentations des enseignants ont changé suite au travail anonyme. Ainsi, nous pouvons remarquer le pourcentage (72,62%) assez

élevé des élèves pour lesquels les représentations des enseignants ont changé contre seulement 27,38% des élèves qui n'évoluent pas au niveau des représentations des enseignants. Ce qui met en évidence des changements dans les perceptions des enseignants.

Ensuite, nous avons cherché à comprendre s'il existe un effet de la variable *origine supposée de l'élève* sur les changements qui se sont produits au niveau des représentations des enseignants à l'égard des performances des élèves.

Est-ce que le changement est dû au fait que les enseignants n'ont plus la possibilité de savoir quel élève se cache derrière chaque pseudonyme ? Autrement dit, existe-t-il un effet *origine à partir de la consonance du nom* sur l'évolution et les catégories d'évolution ?

Un croisement de la variable *origine ethnique supposée* avec *l'évolution* et *les catégories d'évolution* de représentations des enseignants nous a permis d'analyser l'impact de l'origine de l'élève sur la construction des représentations des performances des élèves par l'enseignant. Pour le traitement statistique, nous avons utilisé les statistiques descriptives (tableaux croisés) et le test  $\chi^2$  (Langouet & Porlier, 1994). Les traitements statistiques ont été réalisés en utilisant le logiciel SPSS (Field, 2009).

En nous focalisant seulement sur les catégories des élèves dont l'appréciation faite par l'enseignant a changé, nous avons vérifié le lien entre l'origine ethnique (à partir de la consonance du nom) de l'enfant et l'évolution (positive ou négative) des regards portés par les enseignants.

Les résultats ( $\chi^2 = 2,809$ ;  $p = 0,094$ ) ne nous permettent pas de rejeter l'hypothèse nulle. Cependant, la valeur du p ( $p = 0,094$ ), qui ne dépasse pas 0,10, nous interpelle. Il s'agit d'un résultat indiquant plutôt un effet tendanciel (Gilles et al., 2008) qu'une non-significativité, qui mérite à être vérifié sur un échantillon plus important.

Par conséquent, nous signalons, à titre de tendance, l'évolution plutôt positive des représentations des enseignants à l'égard des performances des élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère (62,5%). En revanche, les représentations des enseignants à l'égard des performances des élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine française tendent à suivre une évolution négative dans 59,9% des cas (tableau 2).

Tableau 2 - Évolution (positives/négatives) des représentations selon l'origine

Origine à partir de la consonance du nom		Évolution		Total
		Évolution négative	Évolution positive	
Dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine française	Observé	22	15	37
	Attendu	18,8	18,2	37
	Pourcentage	59,5%	40,5%	100%
Dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère	Observé	9	15	24
	Attendu	12,2	11,8	24
	Pourcentage	37,5%	62,5%	100%

L'effet paravent semble jouer plutôt en faveur des élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère. À travers les activités sur les Tchats, dans une condition d'anonymat, les enseignants construisent des représentations plus positives des performances de cette catégorie d'élève.

Nous avons continué avec une dernière analyse qui nous a permis cette fois de vérifier le lien



entre l'origine ethnique de l'enfant et les catégories d'évolution. Les résultats du test  $\chi^2$  ( $\chi^2 = 7,928$ ;  $p=0,048$ ) sont significatifs. Nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle d'absence de relation entre l'origine ethnique supposée de l'élève et la hausse/baisse forte respectivement la hausse/baisse faible de l'appréciation faite par l'enseignant. Ce qui nous amène à conclure que la variable *origine à partir de la consonance du nom* semble avoir d'incidence sur les représentations des enseignants à l'égard des performances des élèves.

Tableau 3 - Catégories d'évolution selon l'origine

Origine à partir de la consonance du nom		Évolution				Total
		Forte hausse	Faible hausse	Forte baisse	Faible baisse	
Dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine française	Observé	11	4	11	11	37
	Attendu	9,7	8,5	9,7	9,1	37
	Pourcentage	29,7%	10,8%	29,7%	29,7%	100%
Dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère	Observé	5	10	5	4	24
	Attendu	6,3	5,5	6,3	5,9	24
	Pourcentage	20,8%	41,7%	20,8%	16,7%	100%

Selon le tableau ci-dessus, on remarque :

- une légère surreprésentation des élèves, dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine française, qui font partie de la catégorie *forte hausse* et une légère sous-représentation des élèves, dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère, appartenant à la catégorie *forte hausse* ;
- une forte sous-représentation des élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine française, de la catégorie *faible hausse* et une forte surreprésentation pour les élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère, de la même catégorie de *faible hausse* ;
- une légère surreprésentation des élèves, dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine française, qui sont dans la catégorie *forte baisse* et une légère sous-représentation des élèves, dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère, de la catégorie *forte baisse* ;
- une légère surreprésentation de *faible baisse* pour les élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine française et une légère sous-représentation de *faible hausse* pour les élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère.

On pourrait dire que l'effet le plus fort se manifeste pour les élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère qui sont plutôt dans la catégorie *faible hausse* ce qui veut dire que, avant le passage aux activités anonymisées, les enseignants avaient une perception moins bonne en termes des performances de ces élèves.

## 4. Discussions

Sur le registre de l'origine supposée à partir du nom, on doit remarquer que ce sont les élèves dont le nom laisse supposer qu'ils ont une origine étrangère qui bénéficient le plus de l'effet paravent. Du fait de l'anonymat pendant l'activité, l'appréciation par les enseignants après celle-ci leur est favorable parce que basée sur les seules performances.

En revanche, les représentations des enseignants à l'égard des élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine française ont une évolution négative. Autrement dit, avant le travail collaboratif et anonyme sur les Tchats de la plateforme, les enseignants avaient des représentations moins bonnes des performances des élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère.

À l'inverse, les représentations des enseignants à l'égard des élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine française étaient plus positives avant le travail collaboratif et anonyme. Ce résultat pourrait nous faire penser que les enseignants ont des préjugés quant à l'origine supposée de l'élève. Le travail collaboratif que nous avons proposé amène les enseignants à construire des représentations à l'égard des élèves en situation d'anonymat, ce qui fait disparaître les repères liés à l'identité de l'élève.

On peut également supposer que les écarts entre les appréciations des performances des élèves sont dus aux situations dans lesquelles les enseignants forgent leurs représentations à l'égard de ces performances (présentiel et plateforme). Des travaux en psychologie sociale (Toczek & Martinot, 2004 ; Foulin & Toczek, 2006) montrent que certains contextes évaluatifs pourraient modifier les performances des élèves. Un contexte « menaçant » peut conduire une personne « touchée » par une réputation sociale négative (par exemple une personne « noire » qui se sent inférieure à une personne « blanche ») à adopter un comportement qui valide cette réputation aux yeux des autres (Croizet & Claire, 2003).

Or, notre situation, de travail sur une plateforme, n'est pas une situation classique d'évaluation comme celle en présentiel. Le fait de présenter les activités de « Tchat » comme un jeu de compétitions en condition d'anonymat fait qu'elle soit une situation moins formelle et moins « menaçante » que celles en présentiel. Ce qui pourrait créer des conditions plus favorables aux élèves potentiellement victimes d'une réputation négative. D'ailleurs, les performances des élèves pouvaient être influencées par l'habillage de la tâche à réaliser. Pour des élèves avec une mauvaise réputation en mathématiques, la présentation de la tâche comme un exercice de dessin fait augmenter les performances de ces élèves jusqu'à la disparition de l'écart entre les « bons » et les « mauvais » élèves (Croizet & Neuville, 2005).

Ou bien, on peut avancer l'idée que les élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère réussissent, dans la situation d'anonymat, à travers les Tchats, à mieux s'impliquer dans la réalisation des tâches. D'ailleurs, nombre de recherches (Tudini, 2003 ; Ollivier, 2007) s'accordent sur les effets de désinhibition que les Tchats procurent aux participants, effets traduits par une participation croissante aux discussions, sans peur des éventuelles sanctions.

Notre recherche comporte un certain nombre de limites et les résultats doivent être interprétés avec prudence. Une première limite concerne la taille de l'échantillon. Les résultats obtenus reposent sur un échantillon faible. Même si suffisant pour un traitement statistique, un échantillon plus important permet par exemple de vérifier l'effet tendanciel de l'origine supposée de l'élève sur l'évolution des représentations des enseignants.

De plus, la taille petite de notre échantillon ne nous a pas permis de vérifier s'il existe des différences par exemple entre les représentations des enseignants à l'égard des performances

des élèves d'origine supposée maghrébine et les représentations à l'égard des élèves supposés avoir une autre origine ethnique (d'Afrique subsaharienne, d'Asie, etc.).

L'autre limite concerne les conditions expérimentales. Il ne nous a pas été possible, malgré nos tentatives, de constituer des groupes de contrôle. C'est-à-dire des groupes qui travaillent en collaboration sans les technologies sur les mêmes sujets et des groupes qui travaillent dans les mêmes conditions mais sans anonymat. Ainsi, il n'est pas impossible que l'effet paravent soit potentiellement également un effet travail collaboratif ou effet technologies, donc un effet dépendant de notre mise en situation.

## Conclusion

À l'issue de ce travail, l'expérimentation nous a permis de mettre en exergue des changements des représentations des enseignants à l'égard des performances des élèves lorsqu'on cache les identités et qu'on les amène à travailler de manière collaborative. On constate que les enseignants évoluent peu sur les élèves qu'ils estiment soit très forts soit très faibles, mais on constate aussi de très fortes fluctuations pour des élèves qu'ils imaginent forts et qui se révèlent faibles après l'expérimentation, et l'inverse également qu'ils imaginent faibles avant et que l'expérience les fait juger forts. Ce que nous qualifions d'effet paravent.

Bien que notre intention de départ n'était pas de cerner les discriminations ethniques spécifiquement mais ce qui a émergé à la suite du travail dans un nouveau contexte (travail collaboratif et anonyme à travers une plateforme d'enseignement à distance), le recours aux noms des élèves comme indicateurs de leurs origines ethniques nous a permis d'analyser l'influence de l'origine supposée de l'élève sur les représentations de l'enseignant à l'égard de ses performances.

Il ressort comme éléments saillants de l'effet paravent, le changement des représentations des enseignants selon l'origine supposée de l'élève. Les résultats nous montrent que, sans ses repères habituels, l'enseignant perçoit autrement les performances des élèves ayant une origine supposée étrangère ou française. L'effet paravent joue favorablement pour les élèves dont le nom laisse à supposer qu'ils ont une origine étrangère. De ce point de vue, le travail collaboratif et anonyme aurait des effets bénéfiques pour ces élèves, car ceux-ci ont ainsi la possibilité de travailler sans dévoiler leur identité.

Tous ces résultats sont à relativiser, compte tenu du fait que nous avons soumis aux analyses statistiques que des résultats fournis par des élèves provenant de seulement six classes d'élèves, ce qui constitue une limite de notre recherche. Cependant, les résultats donnent des pistes pour de futures expérimentations avec des effectifs plus importants et pour de nouvelles interrogations.

## Bibliographie

ARONSON J. (2002), *Improving academic achievement : Impact of Psychological Factors on Education*, San Diego, Academic Press.

BAE S., HOLLOWAY S.H., LI J. & BEMPCHAT J. (2008), « Mexican- American student's perceptions of teachers' expectations: Do perceptions differ depending on student achievement levels ? », *Urban Review*, n°40, p.210-225.

BATAILLE P. (1997), *Le racisme au travail*, Paris, La Découverte.

BESNARD P. & DESPLANQUES G. (1987), « Un prénom pour toujours. La cote des prénoms, hier, aujourd'hui et demain », *Population*, vol. 42, n°3, p.562-563.

- BLANTON H., CROCKER J. & MILLER D.T. (2000), « The effects of in-group versus out-group social comparison on self-esteem in the context of a negative stereotype », *Journal of Experimental Social Psychology*, n°36, p.519-530.
- BRESSOUX P. (1994), « Note de synthèse : Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, vol. 108, n°1, p.91-137.
- BRESSOUX P. & PANSU P. (2001), « Effet de contexte, valeur d'internalité et jugement scolaire », *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 30, n°3, p.353-371.
- CEDIEY E. & FORONI F. (2007), *Les discriminations à raison de « l'origine » dans les embauches en France : Une enquête nationale par tests de discrimination selon la méthode du Bureau International du Travail*, Genève, Bureau International du Travail.
- CROCKER J. & MAJOR B. (1989), « Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma », *Psychological Review*, n°96, p.608-630.
- CROIZET J.-C. & CLAIRE T. (2003), « Les enseignants contribuent-ils aux inégalités sociales ? », *Mauvaises réputations : les réalités et les enjeux de la stigmatisation sociale*, J.-C. Croizet & J.-P. Leyens (dir.), Paris, Armand Colin, p.145-175.
- CROIZET J.-C. & NEUVILLE E. (2005), « Lutter contre l'échec scolaire dans la classe en agissant sur les préjugés de réussite », *Le défi éducatif*, M.-C. Toczec & D. Martinot (dir.), Paris, Armand Colin.
- DARLEY J.M. & GROSS P.H. (1983), « A hypothesis confirming bias in labeling effects », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 44, n°1, p.20-33.
- DUGUET E., L'HORTY Y., MEURS D. & Petit P. (2010), « Measuring Discriminations: an Introduction », *Annales d'Économie et de Statistique*, n°99, p.5-14.
- DURU-BELLAT M. (2003), « Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire », *Carrefours de l'éducation*, vol. 16, n°2, p.182-206.
- FELOUZIS G., LIOT F. & PERROTON J. (2002), « École, ville, ségrégation », *Rapport pour le FASILD et le PUCA*, CADIS- LAPSAC, Université de Bordeaux II.
- FIELD A. (2009), *Discovering Statistics Using SPSS*, London, SAGE Publications Ltd.
- FOULIN J.-N. & TOCZEK M.-C. (2006), *Psychologie de l'enseignement*, Paris, Armand Colin.
- GILLES I., GREEN E., RICCIARDI JOOS P., SCHEIDEGGER R., STORARI C., TUESCHER T. & WAGNER-EGGER P. (2008), « Fascicule SPSS », *Cahiers de l'IMA*, n°41, Institut de Mathématiques Appliquées, Faculté des S.S.P., Université de Lausanne.
- JOBARD F. & NEVANEN S. (2007), « La couleur du jugement », *Revue française de sociologie*, vol. 48, n°2, p.243-272.
- LANGOUET G. & PORLIER J.-C. (1994), *Mesure et statistique en milieu éducatif*, Édition sociale française.
- OLLIVIER C. (2007), « L'influence de l'anonymat dans les tchats didactiques », *Echanger Pour Apprendre en Ligne*, Grenoble, En ligne [http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06\\_act/pdf/ollivier-chat.pdf](http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/ollivier-chat.pdf), consulté le 2 février 2014.
- PETIT P. (2004), « Discrimination à l'embauche. Une étude d'audit par couples dans le secteur financier », *Revue Économique*, vol. 55, n°3, p.611-621.
- PHELPS E.S. (1972), « The Statistical Theory of Racism and Sexism », *American Economic Review*, vol. 62, n°4, p.659-61.
- ROSENTHAL R. & JACOBSON L. (1968), *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and student intellectual development*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- SIMON P. & CLEMENT M. (2006), *Rapport de l'enquête « Mesure de la diversité »*. Une enquête expérimentale pour caractériser l'origine, Paris, Institut National d'Études Démographiques.

SUCHAT B. (2004), « Les différences et les inégalités de réussite à l'école primaire. Enseignements, portée et utilité des résultats de la recherche en éducation », *Presented at the 4ème Université d'automne du S.N.U.I.P.P.*, La Londe-les-Maures, SNUIPP.

TIEDEMANN J. (2000), « Gender- related beliefs of teachers in elementary school mathematics », *Educational Studies in Mathematics*, n°41, p.191-207.

TOURNIER V. (1997), « École publique, école privée : le clivage oublié. Le rôle des facteurs politiques et religieux dans le choix de l'école et les effets du contexte scolaire sur la socialisation politique des lycéens français », *Revue Française de Science Politique*, vol. 47, n°5, p.560-588.

TOCZEK M.-C. & MARTINOT D. (2004), *Le Défi éducatif des situations pour réussir*, Paris, Armand Colin.

TUDINI V. (2003), « Eléments conversationnels du clavardage : un entraînement à l'expression orale pour les apprenants de langues à distance », *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, vol. 6, n°2, p.63-81.